



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

AMANDA PEREIRA LIMA

**O EDUCADOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO: UM OLHAR SOBRE A
DOCÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL JONATHAN DA ROCHA ALCOFORADO –
FORTALEZA/CEARÁ**

FORTALEZA
2017

AMANDA PEREIRA LIMA

**O EDUCADOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO: UM OLHAR SOBRE A
DOCÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL JONATHAN DA ROCHA ALCOFORADO –
FORTALEZA/CEARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do diploma de Pedagogo(a).

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação
na Publicação Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L696e Lima, Amanda Pereira.

O educador como profissional reflexivo : um olhar sobre a docência na escola municipal
Jonathan da Rocha Alcoforado - Fortaleza/Ceará / Amanda Pereira Lima. – 2017.
51 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de
Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida.

1. Professor reflexivo. 2. Formação docente. 3. Paradigmas. 4. Reflexão.. I. Título.

CDD 370

AMANDA PEREIRA LIMA

O EDUCADOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO: UM OLHAR SOBRE A
DOCÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL JONATHAN DA ROCHA ALCOFORADO –
FORTALEZA/CEARÁ

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Ceará
como pré-requisito para a obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo de Sousa Almeida (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Ingrid Louback de Castro Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Neide Fernandes Monteiro Veras
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar forças para chegar até aqui. Aos meus pais, Raimundo Nonato e Maria José, que amo de paixão, por me apoiarem sempre. Ao meu noivo Romenyg e minhas amigas Maria, Nayane, Maiara, Gabriella e Larisse por me ajudarem nos momentos difíceis, além de me motivarem sempre a não desistir. A meu professor orientador Ronaldo de Sousa Almeida, por me guiar e estar sempre presente em todas as etapas deste trabalho. A professora Maria José pelas orientações muito bem-vindas para a realização deste trabalho. As professoras Ingrid Louback e Neide Veras que estão compondo minha banca, pela prontidão em colaborar na avaliação deste trabalho, compactuando com o meu crescimento profissional, acadêmico e pessoal. Também agradeço aos demais professores do curso de Pedagogia pelos aprendizados e contribuições em minha formação pessoal e profissional.

“Um ‘professor reflexivo’ não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. (PERRENOUD, 2002 b, 43).

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo conhecer a visão de professores que trabalham na Escola Municipal Jonathan da Rocha Alcoforado, localizada na cidade de Fortaleza – CE, sobre a perspectiva do educador como profissional reflexivo e o significado da docência para si, tendo com base um olhar da sua própria prática. É importante acentuar que nas últimas décadas tem ocorrido discussões acerca da formação docente frente aos novos paradigmas que emergem na sociedade, exigindo novas posturas dos educadores em formação e dos que já exercem a função docente. Diante disso, há o anseio de contribuir para melhorar os índices educacionais, ao mesmo tempo em que se busca minimizar problemáticas que assombram o sistema de ensino como, por exemplo: a repetência e evasão, as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar, além da necessidade de se buscar uma inclusão qualificada no sistema de ensino. A partir desta perspectiva de resignificar a prática e a identidade docente, estudiosos, tais como Pimenta e Ghedin (2002), Facci (2004), apontam que a reflexão deve ser um elemento essencial para a prática dos professores, pois lançará bases para uma nova postura dos profissionais da educação, contemplando uma formação crítica-reflexiva para com a realidade do sistema de ensino, conseqüentemente, da sociedade (FONTANA, et al, 2013). Nesse sentido, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois adentra nas histórias de vida e profissional de professores a fim de alcançar os objetivos propostos nessa investigação. Os recursos metodológicos utilizados para a construção dos dados foram: entrevistas semiestruturadas e conversas informais com os (as) professores (as). Conclui-se que os professores, participantes deste estudo, acreditam que a prática reflexiva é essencial para o fazer docente, uma vez que pode desencadear novas posturas que vislumbrarão novos horizontes, no intuito de avaliar e analisar o que foi pensado, as ações realizadas e os ajustes necessários, assim teorizando a própria prática.

Palavras-chave: Professor reflexivo. Formação docente. Paradigmas. Reflexão.

ABSTRACT

This work aimed to know the vision of teachers working at the Jonathan da Rocha Alcoforado Municipal School, located in the city of Fortaleza - CE, on the perspective of the educator as a reflective professional and the meaning of teaching for himself, based on a their own practice. It is important to emphasize that in the last decades there have been discourses about teacher education in the face of the new paradigms that emerge in society, demanding new postures of educators in training and those who already perform the teaching function. In view of this, there is the desire to contribute to improving educational levels, while at the same time seeking to minimize problems that haunt the education system, such as repetition and avoidance, learning difficulties, school failure, and need to seek a qualified inclusion in the education system. From this perspective, teachers, such as Pimenta and Ghedin (2002), Facci (2004), point out that reflection must be an essential element for teachers' practice, as it will lay the foundations for a new (FONTANA, et al, 2013). In this paper we present the results of the study of teachers' In this sense, the research is characterized as qualitative, as it enters the life and professional histories of teachers in order to reach the objectives proposed in this research. The methodological resources used to construct the data were: semi-structured interviews and informal conversations with the teachers. It is concluded that the teachers, participants in this study, believe that reflexive practice is essential to make the teacher, since it can trigger new postures that will glimpse new horizons, in order to evaluate and analyze what was thought, the actions taken and the necessary adjustments, thus theorizing the practice itself.

Keywords: Reflective Professor. Teacher Training. Paradigms. Reflection.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	O PROFESSOR REFLEXIVO NO DECURSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	13
	2.1 Educação, a escola e o trabalho do professor	13
	2.2 A formação docente no Brasil: apontamentos históricos.....	15
	2.3 A reflexão como base para a prática docente – algumas considerações.....	24
3	O PERCURSO METODOLÓGICO: O RECORTE EMPÍRICO	28
	3.1 Abordagem: pesquisa qualitativa.....	28
	3.2 Sujeitos da pesquisa	29
	3.3 Achados da pesquisa	31
4	A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA REFLEXIVA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES	33
	4.1 Percepções sobre a profissão docente e dificuldades.....	33
	4.2 Um mergulho na prática docente	38
	4.3 O professor reflexivo: impressões e noções	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	49
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES QUE LECIONAM NA ESCOLA MUNICIPAL JONATHAN DA ROCHA ALCOFORADO	51

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a categoria do professor reflexivo a partir da experiência vivenciada na Escola Municipal Jonathan da Rocha Alcoforado em Fortaleza/CE. Tem como objetivo averiguar qual a compreensão que os (as) professores (as), que exercem o magistério há alguns anos, vem formulando sobre o educador como profissional reflexivo. Nessa investidura, busca-se identificar qual o significado da docência para estes professores e em que medida estes sujeitos vem realizando (de forma espontânea ou sistemática) análises críticas sobre suas práticas docentes, cujo objetivo é o aprimoramento do ensino visando a promoção das aprendizagens significativas.

O estudo se ampara nas categorias professor reflexivo e formação docente que nas últimas décadas vem ganhando espaços no debate educacional com destaque aos estudos de Facci (2004), Moretto (2000), Vieira e Gomide (2017), Piletti e Rossato (2010), Gatti (2010), Nóvoa (2009), Pimenta e Ghedin (2002). De acordo com Shön (*apud* PIMENTA, 2002) esse movimento questiona o tecnicismo presente na formação de professores, haja vista que esta visão não compreende que o ensino se realiza em situações singulares, ou seja, há o predomínio do praticismo, caracterizando-se por treinamentos de habilidades e técnicas de forma descontextualizada e sem análise crítica. Nessa perspectiva acredita-se que o professor reflexivo não tem uma prática alienada, mas busca ter um olhar cuidadoso frente aos problemas que emergem no âmbito educacional, social e político. Ou seja, trabalha com visões mais amplas dos fatores que influenciam a educação e o trabalho docente.

É notável que, historicamente, no cenário educacional brasileiro se tem discutido constantemente questões acerca da formação de professores, sendo estes os responsáveis pelos processos educacionais institucionalizados ou formais. É importante destacar que seu trabalho é diretamente influenciado por produtos ou convenções sociais e históricas, fato que foi evidenciado, estudado e discutido durante a trajetória vivida no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará.

Uma das inquietações existentes nos cursos de formação de professores está voltada para o questionamento: “Como se constrói o professor?”. Pergunta que nos remete a refletir sobre a docência no processo de educação, assim como o referencial teórico e suas práticas. A atividade docente não pode se restringir a noções de dom, missão, vocação, uma vez que a prática docente crítica e reflexiva é fruto de um processo de formação e profissionalização que se estende ao longo da profissão. Assim, é importante ressaltar que o

trabalho docente exige habilidades, competências e conhecimentos acerca do campo de atuação profissional, características alcançadas pelo esforço, estudo e reflexão permanentes.

Professores e professoras são os responsáveis pelos processos institucionalizados de educação, ainda que, nesses processos muitos outros agentes educacionais interfiram. A atividade dos (as) professores (as) diz respeito ao processo de aprendizagem que ocorre nas instituições de ensino. A função docente, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída e as exigências feitas em relação à profissão variam de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes tempos e espaços.

Foi durante a disciplina de “Docência no Ensino Fundamental” ofertada no semestre 2015.1 que se escutou e discutiu pela primeira vez, o que seria o professor reflexivo. Desde então, foi uma temática que instigou a pesquisar sobre o assunto, pois como educadora em formação se torna importante aprender mais sobre esse conceito, como também, os pontos relevantes e as possibilidades e as limitações. Acredita-se que uma prática crítica-reflexiva faz toda a diferença. Ao longo do percurso acadêmico no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) me senti muitas vezes despreparada para exercer a docência e, principalmente, em relação a educar alguém.

Conforme os semestres foram se concluindo e as disciplinas cursadas, se teve a oportunidade de fazer visitas e observações em escolas que me fizeram refletir e ter um novo olhar sobre a docência. Sentia-se angustiada, haja vista que em alguns casos, a realidade se distanciava da teoria e ficava receosa de reproduzir tais práticas tradicionais e inadequadas. Todavia, essas disparidades proporcionaram reflexões sobre a docência despertando interesse em não ter uma prática tradicional, mas de desenvolver uma prática de ensino reflexiva, mediadora e como permanente aprendiz.

Apesar de estar cursando Pedagogia foi, somente, nos estágios supervisionados que tive contato mais aprofundado com duas escolas e, principalmente, ao fazer docente. Contudo, percebeu-se o quão é complexo o trabalho docente demandando atividades que estão para além de “dar aula”, pois cada vez mais a escola ganha status no espaço de formação humana em diversos aspectos, ou seja, formando o ser humano cientificamente, para a vida, trabalho e demais ações educativas.

Ter uma prática reflexiva não é fácil, uma vez que exige que o professor reflita sobre si e o contexto em que está inserido, fato bastante complexo, de modo que o educador se torne o sujeito da própria pesquisa, como também o meio em que está inserido. Essa ação

está intrinsecamente ligada a formação do professor e suas concepções sobre o que é educação e para quem educar. Esses aspectos os tornam singulares a ação de cada docente.

Nesse sentido, é essencial que durante o curso de formação de professores deve-se promover debates, como também ter a preocupação de refletir e rever os aparatos e elementos relacionados à formação docente para não reproduzir práticas que acentuam os problemas e as desigualdades existentes na sociedade brasileira. Nessa ótica, compreender que a docência não se remete, apenas, a dar aula, mas possui um compromisso muito maior que é ajudar na formação humana, ou seja, estar comprometido com o desenvolvimento holístico dos indivíduos.

É nesse quadro de reflexões que se busca averiguar qual a visão de professores da Escola Municipal Jonathan da Rocha Alcoforado em Fortaleza/CE, que faz parte da rede educacional do município de Fortaleza, têm sobre o educador como profissional reflexivo, além de suas análises sobre a própria prática e o significado da profissão docente para si. Diante disso, concorda-se com Fischmann (*apud* PIMENTA, et al, 2009), ao ressaltar que a identidade dos educadores se constrói a partir da sua inserção e do significado que a profissão representa para o indivíduo.

Dada a importância da reflexão para a formação docente busca-se, neste trabalho, conhecer a historicidade da formação de professores no Brasil e as principais ideias sobre o conceito de professor reflexivo. Em seguida, aborda-se com mais especificidade as histórias singulares de professores da escola a fim de conhecer a realidade de professores de uma instituição pública da cidade.

Algumas perguntas norteadoras foram delineadas, a saber: qual o significado da docência para eles e quais os principais desafios? Como os professores percebem a sua própria prática? O que entendem sobre o conceito de “professor reflexivo”? A formação inicial ou contínua destes professores colaboram para que tenham uma prática reflexiva? Para eles, existe dicotomia entre Teoria e Prática? Tais questionamentos atravessaram toda a investigação na medida em que se buscava conhecer o que os professores pensam sobre a atividade docente, a sua própria prática e a visão sobre a docência como um espaço de reflexão.

Buscando atingir os objetivos propostos, o percurso metodológico deste estudo se constitui numa pesquisa qualitativa. Dentro dessa investigação optou-se pelo estudo de caso, já que essa estratégia enfatiza a construção de um conhecimento particular (ANDRÉ, 1995).

Para tal fim, utilizou-se como instrumentos para a construção de dados, entrevistas semiestruturadas e conversas informais, tendo como local da investigação a Escola

Municipal Jonathan da Rocha Alcoforado em Fortaleza- Ceará. Os sujeitos da pesquisa foram oito professores que ministram aulas na referida escola e a coordenadora responsável pelas turmas no ensino fundamental II.

Para fins de sistematização e entendimento do leitor o trabalho está estruturado em três unidades de estudo. A primeira se refere ao referencial teórico que traz uma discussão sobre educação, a escola, o trabalho do professor, formação de professores e o professor reflexivo. A segunda trata da metodologia, explicitando o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados, local da investigação e os sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, a terceira unidade apresenta os resultados da pesquisa e análise dos dados e logo em seguida são apresentadas as considerações, referências, apêndices e anexo.

2 O PROFESSOR REFLEXIVO NO DECURSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo traz apontamentos com base no referencial teórico aqui utilizado, tomando como base estudos de diversos autores que fundamentam a discussão. Tais temáticas são de extrema relevância para alcançarmos os objetivos traçados neste processo investigativo. Conforme já sinalizado anteriormente, os autores que se destacam nesse estudo são: Facci (2004), Moretto (2000), Vieira e Gomide (2017), Piletti e Rossato (2010), Gatti (2010), Nóvoa (2009), Pimenta e Ghedin (2002) e em documentos oficiais.

Para fundamentar tais estudos, recorre-se a conceitos fundamentais, tais como: educação, escola e o trabalho do professor, formação docente e professor reflexivo, já que são temas que nos ajudam a refletir e compreender o contexto educacional atual.

2.1 Educação, a escola e o trabalho do professor

Primeiramente, é imprescindível ressaltar a importância da educação como um componente essencial e central ao desenvolvimento da sociedade e para com a formação humana. Ao pesquisar no dicionário Aurélio (2010), Educação é o “ato ou efeito de educar (-se), processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, civilidade”. Assim, pode ser compreendida como um elemento essencial para o processo de socialização do ser humano que proporcionará sua integração ao meio social e relacionar-se com os demais indivíduos.

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à sua existência. Geralmente, é uma ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que ainda não estão preparadas para viver em sociedade, pois as características, conhecimentos, práticas e entre outros aspectos não são transmitidos geneticamente, mas frutos de um processo educativo. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96, Art. 1º o processo educacional e formativo emerge através da família, igreja, escola, comunidades, universidades. Nesse contexto, Duarte (*apud* FACCI, 2004, p.227) aponta que “a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história”.

Assim, a formação dos indivíduos se dá sempre dentro de um processo educativo, visto que é necessário, pois a partir deste, os sujeitos poderão conhecer e aprender conceitos como também, ter acesso aos bens culturais que os tornam aptos a atuar no meio social. Aqui se inscreve o papel preponderante do professor/educador. Sua destreza para educar e

socializar os saberes e conhecimentos técnicos, culturais, políticos e estéticos é de suma importância para que o processo se efetive a contento.

Sabe-se que a educação escolar se diferencia de outros processos educativos, ou seja, nela existem objetivos contrapondo-se a outras formas de educação espontânea, geralmente, baseando-se em conhecimentos científicos e sistematizados. Nesse sentido, Saviani (*apud* FACCI, 2004, p.229) aponta que é “por meio da escola são transmitidos conceitos, ideias, valores, símbolos e habilidades, todo o conjunto da produção objetiva humana”.

É notável que as instituições escolares assumam papéis fundamentais nas sociedades, pois de acordo com Moretto (2000) historicamente, estas possuem funções de preparar os indivíduos para a vida social e profissional, como também, apresentar aos alunos os conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade. Percebe-se que a escola escolhe criteriosamente os conhecimentos que os indivíduos deverão aprender, mas sabe-se que as instituições escolares estão inseridas em um contexto político, social e econômico nos quais possuem suas concepções de cultura, hábitos, costumes que fazem parte do que chamamos de sociedade.

Conforme dito anteriormente existe um profissional que faz a mediação entre o conhecimento e o aluno que é o professor. Este sujeito, de acordo com Saviani (*apud* FACCI, 2004, p. 236) “[...] necessita converter o saber objetivo em saber escolar”, ou seja, atentar-se para a transposição didática, a fim de propiciar o entendimento dos alunos. Considera-se interessante que o professor tenha como ponto de partida os conhecimentos que seus alunos já possuem, pois poderá desencadear aprendizagens mais significativas.

Para Passos (2002) compreender a profissão docente pressupõe compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, que constitui o seu eixo. Nessa esteira, ainda para a autora:

O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos, estéticos e entre outros. (PASSOS, 2002, p.1)

Destaca-se como uma primeira característica do trabalho docente o fato de ser um trabalho interativo. O ensino dirige-se a seres humanos que são ao mesmo tempo seres individuais e sociais.

É perceptível que existem várias concepções e teorias da educação que buscam subsidiar a formação de professores, a fim de ajuda-los na construção da sua identidade

docente. É claro que, também, deve-se ressaltar que a formação docente também depende da subjetividade do professor, o que Furlanetto (*apud* OSTETTO, 2010, p.127) chama de “subsolos da docência” que são as perspectivas, suas experiências e convicções que são próprias do educador sendo inconscientes ou conscientes.

Diante dessa realidade, entende-se que os sistemas de ensino sofrem influências oriundas de vários aspectos que permeiam a sociedade, pois é comumente visto que as instituições escolares apresentarem características que são baseadas na cultura dominante que influencia de forma considerável a função da escola, a ação do professor e entre outros aspectos.

Pode-se perceber isso na prática e em conversas informais com professores, pois a sociedade cobra destes docentes que os alunos dominem os conceitos a fim de ter um bom desempenho nas avaliações internas e externas. Por isso, em muitas ocasiões alguns docentes pautam suas ações com vista, somente, ao conhecimento científico, ou seja, deixando de lado outros aspectos que essenciais para nós humanos em nosso processo de formação humana. Nesse sentido, Basso (*apud*, FACCI, 2004) aponta que o trabalho docente não deve ser alienado, ou seja, preocupado, somente, com a assimilação e compreensão de um determinado conteúdo e no fim do mês ter o dinheiro que é necessário para sua sobrevivência e pagamento de suas despesas, mas ter consciência de que o seu trabalho é “[...] levar os alunos a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social.” (FACCI, 2004, p.245).

Assim, a prática docente não deveria ser alienada, mas pautada em uma postura crítica da realidade social e do saber construído historicamente. Mazzeu (*apud*, FACCI, 2004) salienta que isso implica em processo de humanização do trabalho docente na busca de superar as desigualdades e a reprodução da cultura dominante.

2.2 A formação docente no Brasil: apontamentos históricos

A partir das experiências e estudos realizados durante o curso de Pedagogia foi perceptível que a formação docente deve ser compreendida através do contexto sócio-histórico. Ao longo da história da educação brasileira percebe-se que o contexto social e histórico influenciava diretamente a educação e conseqüentemente a formação dos educadores. De acordo com Vieira e Gomide (2017), geralmente, a formação de professores em nosso país possuía ou ainda possui indícios de ideais estrangeiros, dessa forma, desvalorizando o contexto social brasileiro.

Ao estudar sobre o histórico da formação docente no Brasil pode-se constatar que em períodos distintos a finalidade da educação dependia do contexto sócio econômico, dos valores culturais, éticos e entre outros.

Fazendo um recorte histórico sobre a formação de professores, é fato que com a chegada dos jesuítas no nosso país tivemos “uma primeira organização de um contexto escolar formal”, na qual “os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento da educação no Brasil” (VIEIRA; GOMIDE, 2017, p. 3836). Nesse contexto, a educação pautava-se na transmissão oral a fim de divulgar a palavra divina e difundi-la entre os povos.

De acordo com Piletti e Rossato (2010, p. 13-14)

O objetivo dos jesuítas, quando chegaram ao Brasil em 1549, era doutrinar e salvar aqueles selvagens “pecadores” que, conforme afirmou Pero Vaz de Caminha em sua famosa carta, ‘não tinham nem rei, nem fé, nem lei’. Por isso, após 15 dias da chegada criaram a primeira escola brasileira, em Salvador Bahia. Quando foram expulsos, 210 anos depois, possuíam uma rede de escolas – entre elas alguns seminários menores e escolas de primeiras letras – em praticamente todas as cidades onde existiam casas de jesuítas. Além do mais, tinham 17 colégios e seminários maiores, 36 missões e 25 residências, aproximadamente.

Para tanto era preciso formar esses sujeitos que se assemelham bastante com a ideia de “pregadores”. HANSEN (*apud* VIEIRA; GOMIDE, 2017, p. 3.837) aponta que essas formações eram oferecidas em seminários diocesanos, nos quais ensinavam aos “discípulos as habilidades necessárias para cumprir as tarefas de pregação“. De fato, “[...] os primeiros professores brasileiros recebiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade européia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana [...]”. (VIEIRA; GOMIDE, ANO, p. 3837). Diante desta realidade nota-se que esse modelo educacional era impróprio para o contexto do povo brasileiro, pois não levava em consideração a realidade da colônia, mas sim os ideais impostos pela metrópole, no caso Portugal.

Nesse contexto Piletti e e Rossato (2010, p.14) ressaltam que:

[...] os jesuítas, desde que chegaram ao Brasil, atenderam aos seus propósitos missionários e à política colonialista, educando por meio da criação de escolas elementares e seminários, que formavam os novos missionários, e de colégios que preparavam quem não queria ser padre para estudos superiores em universidades europeias.

Em 1759, mediante uma lei promulgada no dia 3 de setembro houve a destruturação do sistema educacional jesuíta em nosso país, ou seja, os destituindo e os expulsando-os. De acordo com Vieira e Gomide (2017), Portugal, almejava reformar o

sistema educacional modernizando-o, a fim de implementar um sistema de ensino empirista baseando-se na ciência e nos métodos científicos.

Esta lei buscou reformar os “estudos menores” que se remetem ao ensino primário e secundário. A reforma do marquês de Pombal tratou de criar as “aulas régias” e o cargo de diretor-geral de estudos, que deveria nomear professores e fiscalizar o ensino.

De acordo com Valnir Chagas (*apud* PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 15) sobre as aulas régias:

[...] cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas “aulas” quantas fossem as disciplinas que desejasse.

Piletti e Rossato (2010) apontam que medidas da reforma pombalina tratava o ensino das primeiras leras “o berço onde se nutrem e criam as artes a ciência”, sendo que o qual deveria atender o maior número de pessoas com o intuito de substituir a organização do ensino dos jesuítas. Dessa forma, era imprescindível “[...] disseminar uma cultura de base, ensino da leitura, da escrita, do cálculo, além dos conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis”. (VIEIRA; GOMIDE, 2017, p. 3.838).

É importante ressaltar que esta reforma privilegiou, principalmente, o sistema educacional de Portugal, ou seja, o sistema educacional brasileiro ficou em segundo plano.

Piletti e Rossato (2010, p.15) ressaltam que:

[...] o marquês de Pombal, ao não destinar recursos nem professores para a efetivação de sua nova proposta de educação destruiu o ensino jesuítico sem criar um substituto verdadeiro. Para Fernando de Azevedo, esse fato constitui a “primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”, tendo em vista que, após a expulsão dos jesuítas, a coroa portuguesa necessitou de quase 30 anos para assumir o controle pedagógico da educação oferecida em terras brasileiras [...]. O resultado desse processo é que o sistema de ensino de Portugal e de seus domínios o Brasil inclusive, ficou no meio caminho: nem bem se extinguiu o ensino da escolástica, nem bem se instaurou um ensino científico e empírico capaz de alçar o reino científica e tecnologicamente.

Diante desta realidade, o sistema educacional brasileiro se caracterizava por um ‘empirismo mitigado’, que nas palavras de Piletti e Rossato (2010) significa um ensino mesclado com bases empirista e escolástica, pois muitos professores deviam a sua formação aos jesuítas. Em contrapartida, é interessante destacar que a reforma pombalina possibilitou o estudo de obras que antes eram proibidas pelos jesuítas como, por exemplo; as obras de Isaac Newton, René Descartes e dentre outros autores.

Vieira e Gomide (2017) frisam que foi realizado neste período (1759) processos seletivos de professores para as aulas régias e de acordo com Cardoso (*apud* VIEIRA; GOMIDE, 2017) não era exigido dos candidatos a professor diploma ou comprovante de habilitação para este cargo.

Ressaltamos que essa organização educacional fracassou, fato que levou o governo a criar um imposto específico em 1772 com o intuito de subsidiar o sistema educacional de nosso país. De acordo com Vieira e Gomide (2017, p. 3.839) “esse imposto, sem estrutura adequada para coleta e sem obrigatoriedade pagamento, não foi suficiente para manter o pagamento dos professores e para auxiliar nas demais despesas vinculadas às reformas”.

Também é interessante destacar que neste mesmo período foi criada a Real Mesa Censória, a qual proibiu a leitura e a divulgação de uma obra de Descartes, pois foi alegado que essa obra incentivava com fervor o espírito da dúvida, independência, liberdade de pensamento e expressão podendo ou não atizar as pessoas a se rebelarem contra o sistema de governo em vigor. Diante disso, nota-se que a principal função do professor nesta época era de transmitir e instruir baseando-se em uma concepção tradicional.

Segundo Moretto (2000) a prática pedagógica baseada na concepção tradicional de ensino propõe que o professor deverá transmitir os conhecimentos para os alunos, ou seja, tem papel central entre o aluno e o conhecimento. Assim, o professor preparará os alunos para sua inserção no mundo trabalho e da sociedade, ou seja, não se tem uma avaliação crítica e reflexão sobre o trabalho docente e para com a formação crítica e reflexiva de seus alunos. Elevando a concepção da reprodução e transmissão das informações e conhecimentos não se preocupando com o contexto em que está inserido.

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, D. João VI inaugurou algumas escolas com vistas à formação militar, técnica, profissional e superior em áreas que careciam de profissionais capacitados e treinados. Em contrapartida a grande massa da população brasileira carecia de recursos, inclusive, o sistema educacional.

No período imperial existia uma extrema distancia entre o proclamado na Constituição do Brasil de 1824 e nas condições objetivas. Neste período poucas escolas foram construídas mesmo sendo garantido por lei o acesso à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, mas em contrapartida os escravos não eram beneficiados pela constituição (Piletti e Rossato, 2010). Além disso, os professores não eram preparados para lecionar.

Com vistas a solucionar o problema nacional de educação pública em 15 de outubro de 1827 foi aprovada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, possuindo 17 artigos que

determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as províncias ou cidades e se fosse necessário a construção de escolas para meninas em cidades mais importantes do país. Além disso, estabelecia os conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos professores. De acordo com Piletti e Rossato (2010, p. 17-18):

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil.

A lei ainda determinava que os professores teriam que basear-se no ensino mútuo que também foi conhecido como método inglês ou Lancaster. Nesse método o professor ensinava a lição a um grupo de alunos para que estes ensinassem aos outros, desse modo todos aprendem em pouco tempo (Piletti e Rossato, 2010). Diante disso, é notável a preocupação com a formação de professores, mas ainda em passos lentos.

Era previsto nesse período a criação de universidades em que os estudantes teriam acesso aos conhecimentos e elementos da ciência, das artes, estudos profissionais e técnicos, mas infelizmente isso não foi colocado em prática (Piletti e Rossato, 2010).

A partir do ato adicional, lei nº16/34, que reformulou a constituição, promulgou a descentralização da responsabilidade administrativa educacional. Nesse contexto, o poder central acreditava que deveria se preocupar com questões mais importantes e que a educação deveria ser de responsabilidade das províncias instruir o povo. De acordo com Vieira e Gomide (2017, p. 3.839) os professores “[...] deveriam se aperfeiçoar, às suas próprias expensas. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, conquanto de forma exclusivamente prática e sem base teórica”.

A partir dessa medida não foi possível a criação ou projetar um sistema nacional de educação. Diante desse partilhamento de responsabilidades que se caracterizou como desigual as províncias destinavam poucos recursos, dessa forma não alterando a situação precária que estava sendo vivenciada no sistema educacional brasileiro.

É importante destacar que o método Lancaster não vingou em nosso país, pois este foi elaborado para atender um grande número de alunos. O número de escolas e alunos era pequeno, dessa forma, não ampliou o sistema de ensino. Nesse contexto, somente a burguesia e a aristocracia tinham acesso às instituições educativas modernas, principalmente, as instituições de ensino superior. Diante desse cenário alarmante, as províncias adotaram a via que vinha sendo utilizada para a formação de professor nos países europeu: as Escolas Normais.

A primeira Escola Normal criada no Brasil foi na cidade de Niterói – Rio de Janeiro, a fim de formar professores para lecionar nas escolas primárias. Entretanto, essa nova proposta não trouxe grandes mudanças referentes ao currículo, ou seja, este ainda continuava restrito aos conteúdos que os profissionais deveriam transmitir aos estudantes, e ainda permanecia ausente a preocupação com as questões didático-pedagógicas, aspectos que são imprescindíveis para a profissão docente. Nesse sentido, bastava o docente ter o conhecimento sobre aquele determinado conteúdo e transmitir para os discentes e assim o processo de ensino e aprendizagem estava garantido.

Nesse período, de acordo com Vieira e Gomide (2017) a instrução pública sofreu fortes influências da tendência positivista, a qual não levava em consideração as peculiaridades e a realidade do nosso país. Ainda para os autores era comum a prática da imitação, ou seja, as tendências educacionais utilizadas nos Estados Unidos e Europa eram colocadas em prática sem nenhum tipo de reflexão sobre estas.

Com a implementação do governo republicano em 1889, houve a criação de uma nova constituição em fevereiro de 1891 e em termos legais instituiu a descentralização do ensino. Segundo Vieira e Gomide (2017), no artigo 35, inciso III, propõe que era responsabilidade da União criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados. E, caberia aos municípios a responsabilidade de prover o ensino primário baseados no regime livre e democrático. Além disso, a constituição exigia que o ensino público fosse leigo, capaz de adequar-se aos quesitos decorrentes da Revolução Industrial em favor ao desenvolvimento social, econômico e político do país, a fim de integrar-se na nova ordem produtiva vigente. Entretanto, essas medidas não agradou a Igreja Católica e diante dessa realidade buscou expandir o número de escolas confessionais pelo país. Segundo Piletti e Rossato:

[...] pretendia-se tornar leigo o ensino do ponto de vista- político (livro de dogmas), obrigatório, gratuito e aberto à iniciativa privada – um ensino cientificista, em seus vieses positivista, higienista, evolucionista e etc., que não fosse ministrado com base na retórica, no raciocínio lógico-fomal ou nas verdades reveladas da Bíblia, mas sim pelo método intuitivo, também denominado, na época, “lições das coisas”. O método oferecia dados perceptíveis ou empíricos à observação dos alunos, ensinando-lhes por meio do uso de “coisas” (objetos, animais, plantas, pedras) e de material didático concreto (globos, mapas, quadros do reino vegetal, gravuras etc). (2010, p. 22)

O Estado de São Paulo foi o pioneiro a reformar o ensino primário, pois era o mais moderno e industrializado. A reforma baseou-se na ideia de que:

[...] bons mestres e bons métodos resultam numa boa escola e guiada pela experiência de países europeus, criou a escola modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo, como um espaço de experimento metodológico que formasse “bons”

professores e irradiasse o método intuitivo ou “lição das coisas”. (PILETTI, ROSSATO, 2010, p.23)

Nesta reforma o ensino era organizado em divisão de classes, nas quais um professor ensinava um grupo de alunos, dessa forma contrariando a ideia de um ensino individual e personalizado. Nesse contexto, fica implícita uma progressividade da aprendizagem. Organização que está presente até os dias atuais. De acordo Souza (*apud* PILETTI E ROSSATO, 2010, p.23-24):

Pressupunha [...] a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimentos de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série, para cada classe, um professor.

Essa organização disseminou-se pelo país, sobretudo, a partir da Revolução de 1930. A educação, neste momento, passou a ser vista como a salvadora da pátria que iria resolver “quase todos os problemas do Brasil”, principalmente, em relação à modernização e desenvolvimento. Assim, percebeu-se uma grande defasagem entre educação e desenvolvimento.

Foi nesse período que um movimento que se chamava o “Manifesto dos Pioneiros” ganhou força. Este visava traçar diretrizes para a educação nacional brasileira em todos os níveis, aspectos e modalidades.

Esse documento foi escrito por Fernando de Azevedo que foi bastante influenciado pelo movimento da Escola Nova, elevando ideias de John Dewey. Sua publicação consolidou-se em 1932. Vários intelectuais da época aprovaram as propostas que objetivavam a modernização da educação brasileira.

O manifesto defende o rompimento com a velha estrutura educacional, não elevando interesses particulares das classes dominantes, ou seja, o acesso da educação não é privilégio e sim um direito a todos.

Fernando de Azevedo acreditava que a educação era um direito natural que todo ser humano tem direito ao acesso a ela. O acesso à educação permite que as pessoas desenvolvam as suas potencialidades, seus anseios e aptidões. Deve-se sempre respeitar os interesses individuais.

Os pioneiros eram favoráveis a uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista. Isso quer dizer que a educação deve ser de responsabilidade do Estado que é considerado a maior instância da sociedade, que para ser obrigatória deve propiciar uma

educação pública. Em relação à laicidade foi o ponto que mais causou conflitos entre os pioneiros e católicos na época, pois os pioneiros acreditavam que a escola devia posicionar-se de forma neutra em relação às crenças religiosas, ou seja, não impor concepções aos alunos. Quanto a questão de homens e mulheres frequentarem as mesmas escolas, é que na visão dos pioneiros não deve-se fazer distinções entre gênero, classe social e entre outros. Como já foi dito anteriormente, a educação é um direito natural de todo ser humano. De acordo com Gomide e Vieira (2017, p. 3.845):

Pedagogicamente, o ideário escolanovista, de tradição humanista se incorpora na educação e na formação de professores no Brasil, influenciado pelos conhecimentos da Psicologia e demais ciências. Utilizando o método intuitivo, a escola se coloca como espaço para experimentar os modernos avanços da pedagogia, inspirado na filosofia Positivista.

A Constituição de 1934 adotou de caráter mandatório a obrigatoriedade e gratuidade no ensino, mas em contrapartida boa parte da população brasileira não frequentavam as escolas, visto que o número de escolas era pequeno e existia a falta de investimento no sistema educacional.

A situação não ficou diferente com a promulgação da Constituição de 1937, mas em seu artigo 15º, inciso IX outorga que a educação primária e de nossos jovens são essenciais e que deverá ter investimentos nessa instância, mas de acordo com Romanelli (*apud* VIEIRA E GOMIDE, 2017) não trouxe avanços no que se refere a formação de professores. Nessa época continuou o modelo da Escola Normal. Vieira et al (2017, p.3.847) apontam que:

De acordo com Decreto-Lei 8530, de 02/01/1946, o Ensino Normal tinha como finalidade: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Foi dividido em dois ciclos, sendo o 1º com duração de quatro anos, destinado à formação de “regentes” e funcionava nas Escolas Normais Regionais. O 2º ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de educação. Esta organização reforçou a dualidade na formação dos professores. No geral, a educação profissional vai sendo concretizada atrelada ao desenvolvimento econômico capitalista industrial em processo de aceleração e que, conseqüentemente, exige formação de demandas para atender as suas exigências. Os cursos profissionalizantes se efetivam, na relação capital trabalho, como a oportunidade de profissionalização dos menos favorecidos, ou seja, os pobres.

Foi somente em 1939, através do Decreto – Lei nº1.190 é que foi criado o primeiro curso universitário de Pedagogia no Brasil, o qual almejava a formação de bacharéis e licenciados, que popularmente ficou conhecido como técnicos em educação e professor. Era

conhecido o “esquema 3+1”. É importante destacar que antes desse decreto os Institutos de Educação eram responsáveis pela formação de professores, mas em nível médio.

O “esquema 3+1” se estruturava da seguinte forma: os três primeiros anos eram destinados aos estudos ou a parte teórica e o último ano visava a formação didática dos sujeitos.

Em 1961 foi lançada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que buscou traçar orientações para com a educação nacional brasileira. Em 1971 ela foi reformulada e buscou implantar um currículo comum para o primeiro e segundo graus e a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos de idade.

Em 1996, foi ano que marcou a criação da nova LDB, Lei nº9394/96 que teve a preocupação de enfatizar uma política educacional consolidada e propôs uma importância mudança referente à formação de professores. Ressalto o seguinte artigo:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

De acordo com Nóvoa (2009), esses distintos contextos de nossa história influenciaram os objetivos da educação em nosso país. Nas palavras do autor:

[...] nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar, depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. (NÓVOA, 2009, p.12)

Assim percebe-se que a educação em nosso país e a formação de professores, historicamente, possui altos e baixos, ou seja, nem sempre era exigido ter uma formação para exercer o magistério bastando, apenas, ter o “dom”, saber e transmitir para os educandos. Já em outros períodos a educação está amparada por leis que fomentam as suas finalidades, objetivos e entre outros aspectos.

Partindo desses recortes históricos foi perceptível que houveram mudanças importantíssimas que até hoje fazem parte do contexto educacional. De fato, temos muitas questões ainda a resolver, de ordem política, pedagógica, técnica e estrutural, mas como profissionais da educação devemos pensar e agir criticamente no contexto das políticas públicas, da educação, da escola e do trabalho docente a fim de nos inserirmos num processo

de busca pela melhoria da qualidade da educação brasileira. Tal desafio passa por conhecermos o histórico da educação e da formação docente a partir de uma visão crítica.

2.3 A reflexão como base para a prática docente – algumas considerações

Ao buscar o significado da palavra refletir no dicionário de língua portuguesa (Aurélio, 2010) encontramos várias definições, desse modo o seu sentido ou significação dependem do contexto que está inserida. Partindo dessa premissa levando em consideração o nosso contexto de estudo, encontramos que a palavra refletir remete ao ato de meditar ou pensar sobre um determinado assunto. Mas, então o que significa o professor (a) ou educador (a) reflexivo (a)?

De acordo com Pimenta et al (2002) todo ser humano possui a capacidade de refletir, ou seja, essa característica é o que diferencia de outros animais, sendo assim um atributo da humanidade. De fato, a partir da década de 90 a expressão “professor reflexivo” emergiu trazendo várias questões acerca da formação de professores, constituindo-se em um movimento teórico que ganhou *status* em proporções mundiais. Esse movimento questionava o tecnicismo presente na formação de professores, pois esta visão não compreende que o ensino se realiza em situações singulares, ou seja, há o predomínio do praticismo, caracterizando-se por treinamentos de habilidades e técnicas de forma descontextualizada e sem análise crítica.

Um dos colaboradores desse movimento foi o professor Donald Shön que participou de atividades relacionadas as reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. A visão desse autor sobre a formação desses profissionais “[...] não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que apresenta primeiro a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos- profissionais”. (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p.19).

Nesse contexto, Shön (*apud*, PIMENTA, et al, 2002) aponta que os profissionais formados por este currículo normativo não dão conta das situações emergentes no cotidiano profissional, por que não encontram as soluções ou respostas em manuais, ou seja, muitas situações ultrapassam os conhecimentos da ciência e da técnica.

Diante disso, o autor propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, a qual saber:

[...] considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do professor, pois há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é

formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva”, ou seja, pelas teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-lo para as situações concretas, configurando seu acervo de experiências “teórico-prático” em constante processo de reelaboração. Assim, a teoria, além de seu papel formativo, dota os sujeitos de pontos de vistas variados sobre a ação contextualizada. (SACRISTÁN, *apud* PIMENTA, LIMA, 2009, p.49).

Nessa perspectiva nota-se a valorização das experiências, teorias e da reflexão, pois através destes, novos conhecimentos são construídos, podendo ou não desencadear novos caminhos ou novas soluções, sendo que para este autor isso se deve a um processo de “reflexão na ação”. Desse modo, poderemos compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de nós mesmos como profissionais, possibilitando a crítica sobre as condições concretas nas quais o ensino ocorre. Isso nos infere que o ensino se constitui como uma prática social e imprevisível, pois envolve tensões, indefinições, incertezas e relações interpessoais e intrapessoais.

Nessa esteira compreende-se que as situações de ensino são únicas e que o professor no decorrer de sua formação elabora e constrói novos conhecimentos. É notório que apesar do docente possuir conhecimentos “técnicos ou práticos”, algumas situações não são resolvidas da mesma maneira, dessa forma exige que o professor pense sobre a sua ação. A esse processo, de acordo com Pimenta e Ghedin (2002), Shön denominou esse processo de “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Para o desenvolvimento deste processo é imprescindível à atividade de pesquisa, pois a partir dela inicia-se a análise e problematização das ações, do que fora vivenciado, confrontando-as com outras visões e olhares de autores. Shön (*apud* PIMENTA; GHEDIN, 2002) assume que esta característica se refere a um *professor pesquisador* de sua prática. Nesse contexto evidencia-se a valorização da prática, mas de uma prática baseada na reflexão que poderá ou não possibilitar responder ou solucionar situações emergentes. Para tanto, Pimenta e Ghedin (2002, p.20) ressaltam que é fundamental que:

[...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas no final, como tem ocorrido com o estágio.

Nesse sentido, é perceptível que para formar professores reflexivos e pesquisadores, se faz necessário rever as condições concretas para colocar essa ideia em prática, pois põem em discussão: o próprio currículo, questões organizacionais, políticas educacionais, condições de trabalho, da profissionalização de professores, e sua carreira dentre outros. É importante destacar que, atualmente, existem as formações contínuas. Essas

formações, de acordo com Pimenta e Ghedin (2002) explicitam as demandas da prática e as necessidades dos professores, a fim de superar as dificuldades e dilemas encontrados não se reduzindo a técnicas de treinamentos ou capacitação, mas sim um processo de estudo e investigação com vistas ao aprimoramento de sua formação docente.

A partir desta perspectiva, nota-se que existe a valorização da profissão do professor destacando o seu protagonismo nos processos de construção e produção de saberes docentes, ainda, legitimando a pesquisa como instrumento crucial para a formação de professores. Entretanto, Pimenta e Ghedin (2002) indagam sobre que tipo de reflexão vem realizando os professores, em que critérios e quais condições estes têm para refletir?

Nesse contexto, Pimenta e Ghedin (2002) nos chama a atenção para a supervalorização da prática para construção do saber docente podendo resultar em um individualismo, ou seja, uma reflexão em si própria; “[...] um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva da reflexão” (PIMENTA, GHEDIN, 2002, p.22). Ainda para os autores essa prática se caracterizaria por um treinamento para que os professores tornem-se reflexivo.

Liston e Zeichner (*apud* PIMENTA; GHEDIN, 2002) assumem que as ideias de Shön são reducionistas caracterizando-se em uma ação individual e limita-se ao contexto da sala de aula, de forma que as situações extraescolares não são alteradas. Isso na visão desses autores se constitui como uma limitação, pois para eles o conceito de professor reflexivo não pode reduzir-se a um fazer técnico por que o saber docente não é construído, somente a partir da técnica ou da prática, mas também pelas teorias da educação.

Nesse sentido, ressalta-se a importância dos cursos de formação de professores, pois é justamente através das teorias que são estudadas que nos diferenciamos das pessoas leigas, o que nos dá direito de ter um olhar mais cuidadoso. Diante disso, o papel da teoria possibilitaria a superação do tecnicismo e do praticismo atendendo-se para uma crítica coletiva e ampliada para além do contexto intraescolar, buscando compreender as outras esferas que fazem parte do nosso meio social, uma vez que estas interferem diretamente na nossa profissão. Portanto, as teorias possuem um papel essencial, pois dota os sujeitos de pontos de vistas para subsidiar a prática docente, pois o professor não nasce pronto.

Segundo Pimenta e Ghedin (2002, p. 25) ao dar importância para articulação entre teoria e prática abre-se novas possibilidades que desencadeiam uma:

[...] atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização, é interessante porque

impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão. O que se faz presente, por exemplo, no discurso sobre as competências, que, como se verá, nada mais significa do que uma tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação.

Nesse contexto, a teoria teria um papel essencial, pois a partir dela pode-se refletir sobre as situações que acontecem na relação professor/alunos, escola/comunidade, entre docentes, a fim de iluminar o nosso fazer docente, podendo possibilitar mudanças em vários âmbitos. Assim, contraria a ideia de “tecnicização da reflexão” (PIMENTA, GHEDIN, 2002, p.46), visto que para esses autores é necessário que os cursos de formadores de professores não caiam no praticismo, ou seja, de formar os sujeitos aligeiramente e preocupados com as operacionalizações do ensino, mas formar professores que reflitam sobre o contexto em que está inserido aliando com as teorias da educação, a fim de ter uma prática transformadora e não com vistas, somente, a prática pela prática e que não vê o ensino como uma prática social.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO: O RECORTE EMPÍRICO

Nesse capítulo abordaremos o percurso metodológico a fim de esclarecer sobre a pesquisa, o local da sua realização, os sujeitos participantes como, também os instrumentos utilizados para a construção e tratamento dos dados.

No intuito de confrontar os aspectos teóricos apontados anteriormente, faz-se necessário investigar concretamente como se desenvolve na prática tais reflexões a partir da experiência concreta de professores em atuação. Por ser aluna do curso de Pedagogia é importante ter esse contato com professores que já exercem o magistério, a fim de contribuir para com a minha formação docente, pois posso conhecer a realidade concreta do ensino e os desafios para refletir sobre as condições concretas do trabalho docente.

Esse olhar é fundamental para aprofundarmos nossa compreensão sobre a realidade educacional. Uma vez que a teoria não é a representação exata da realidade faz-se necessário confrontá-la com as práticas exercidas no cotidiano da escola. A teoria só é válida quando ela ilumina nossa prática e nos permite pensar e tomar decisões coerentes, levando-se em consideração a materialização da ação docente.

3.1 Abordagem: pesquisa qualitativa

Primeiramente é importante destacar que no decorrer deste processo investigativo, realizou-se inicialmente o estudo de teóricos para fundamentar a pesquisa. A pesquisa bibliográfica foi efetuada em livros, periódicos e artigos. O embasamento teórico desta pesquisa está fundamentado nas temáticas da educação, o trabalho e formação docente e o educador como um profissional reflexivo.

Nesta investigação, como foi dito anteriormente, o principal objetivo é averiguar a visão de professores da Escola Municipal Jonathan da Rocha Alcoforado sobre o educador como um profissional reflexivo.

A referida escola faz parte rede municipal de ensino do município de Fortaleza, pertencente a Secretaria Executiva Regional V. Foi fundada em 16 de janeiro de 2000 na gestão do Prefeito Juraci Magalhães devido a necessidade de atendimento da demanda de alunos na região. O nome da escola foi escolhido em homenagem a um jovem da comunidade que lutava em prol do crescimento do bairro, tendo falecido aos 18 anos.

Funciona em período matinal e vespertino contando com o apoio de 36 professores, 1 porteiro, 1 diretora, 2 coordenadoras pedagógicas e 2 secretariados executivos.

Possui no total 22 turmas e atende alunos a partir do Infantil V até o 9º ano do ensino fundamental II.

Sua clientela apresenta condições socioeconômicas bastante diversificadas e é formada por crianças e adolescentes que moram em suas imediações. Ressalta-se ainda, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta o bairro como possuidor de altos índices de violência, fato que interfere nas ações e práticas da escola, pois o contexto que a mesma está inserida é levado em consideração.

A pesquisa se constituiu como qualitativa, pois buscou investigar realidades distintas vivenciadas por educadores desta instituição, dessa forma abrindo portas para dados subjetivos (GODOY, 1995).

Segundo Godoy (1995), em pesquisas de caráter qualitativas, a construção de dados podem ter diferentes viéses. Em nosso caso, optamos por um estudo de caso, pois este método possibilita a compreensão de fenômenos que são investigados em uma determinada realidade.

O instrumento que foi essencial para a construção de dados foi a entrevista: estruturada e semiestruturada. De acordo com a autora Michel (2005) essa técnica em utilizar entrevista pretende obter informações sobre os problemas e conflitos, que geralmente não são visíveis em uma coleta de dados comum. Nesse contexto, podem ocorrer trocas de experiências, ideias, sentimentos, dificuldades e entre outros aspectos que se constituem em dados importantíssimos.

Ressalta-se que durante esse momento as falas dos (as) professores (as) foram gravadas com o intuito de não perder as informações. Fato que foi realizado mediante a autorização dos participantes da pesquisa. A decisão de realizar a pesquisa nesta escola foi devido ao fácil acesso, pois já se realizou algumas pesquisas nesta instituição durante o curso de Pedagogia.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram oito professores que lecionam no lócus dessa investigação e a coordenadora pedagógica que é responsável pelas turmas de ensino fundamental II. Nesse contexto pudemos adentrar e refletir sobre estas questões levando em consideração a realidade de uma escola pública e de professores que fazem parte do nosso município. Para o entendimento do leitor os professores participantes da pesquisa serão

denominados no estudo com a inicial P seguida da numeração de 1 a 8 e a coordenadora com a inicial CP, com o intuito de preservar as identidades.

O perfil dos entrevistados são os seguintes:

P1 é professora de Língua Portuguesa, licenciada em Especifica em Língua Portuguesa pela Universidade Vale do Acaraú em 2006, e atualmente, está concluindo a especialização em Gestão Escolar. Exerce a profissão docente há nove anos.

P2 é professora de Educação Física, graduada em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) no ano de 1994, possui especialização em Arte e Educação e já concluiu vários cursos na área de artes cênicas. Exerce a atividade docente há 20 anos, sendo que desde 2015 está trabalhando na escola que fora realizada a pesquisa.

P3 é professora de Língua Portuguesa e Literatura, graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e possui especialização na área de Literatura Brasileira. Atualmente está passando por um processo de readaptação devido a problemas subjetivos, por isso ela está a frente da coordenação do Projeto Mais Educação.

P4 é professora PRA da turma do 5º ano do ensino fundamental, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) concluído em 2001, e em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará concluído em 1996. Também possui especialização em Gestão e Planejamento Educacional. A mesma leciona há 17 anos.

P5 é professora de História de turmas do ensino fundamental II, possui licenciatura e bacharelado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e atualmente faz especialização na área da Filosofia Clínica. Leciona há 19 anos.

P6 é professor de Matemática e Ciências, graduado em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell e licenciado em Química pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Também possui especialização em Ensino de Matemática. Exerce a profissão docente há 1 ano e 4 meses.

P7 é professora de português e matemática, é graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e possui especialização em Gestão Escolar. Exerce a profissão docente há 18 anos.

P8 é professora das disciplinas de português, ciências e matemática. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) no ano de 2013 e possui especialização na área da Educação Infantil e Alfabetização.

Quanto ao perfil da coordenadora (CP) que fora entrevistada, a mesma possui graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) concluída em 2004 e

especialização na área da Informática na Educação também concluída na mesma instituição no ano de 2006.

A pesquisa foi realizada durante o mês de outubro do ano de 2017. As entrevistas foram feitas na própria escola, pois era o local mais apropriado e comum a todos os participantes envolvidos nessa investigação. As entrevistas foram previamente agendadas, já que a realização destas dependiam do horário disponibilizado pelos participantes da pesquisa.

Para nortear as entrevistas foi utilizado um roteiro de questões com o intuito de buscar responder aos objetivos propostos no estudo. Contudo, a entrevista foi flexível para que os entrevistados abordassem outras questões que julgassem pertinentes à temática. O roteiro de entrevistas consta no apêndice A.

3.3 Achados da pesquisa

Como foi dito, a construção de dados teve como base alguns princípios da pesquisa qualitativa, buscando conhecer e analisar de forma fidedigna a realidade investigada.

Os principais achados giram em torno da necessidade de que a formação inicial dos professores possa garantir um olhar mais atento as questões relacionadas as práticas concretas das escolas. Percebemos nas falas dos professores argumentos que constataam a existência de um acentuado distanciamento de alguns conteúdos trabalhados em disciplinas na graduação que não dialogam com a realidade concreta.

Outro elemento bastante significativo diz respeito ao fato de os professores da escola estarem bastante interessados em refinar a sua pratica na busca de melhores resultados para as aprendizagens. É fato que tais falas podem ser apenas a incorporação de discursos padronizados no campo educacional, porém o processo de observação das aulas e as conversas informais com os envolvidos nos induz a acreditar na veracidade dessa proposição.

Outro dado importante refere-se aos dilemas que a educação e trabalho docente vêm enfrentando que foram mencionados e evidenciados nas falas dos entrevistados que são, a saber: a desvalorização da educação e da atividade docente, condições precárias, falta de materiais e espaços, investimentos, políticas públicas para a educação, fatores intra-escolares e extra-escolares e a relação com as famílias. Partindo desses achados é evidente que todos esses fatores influenciam as ações docentes, mas para os professores entrevistados é possível que apesar dessas instâncias desfavoráveis pode-se fazer a diferença visando melhorar os processos de ensino/aprendizagem, contribuir para a formação holística dos estudantes e para com a sua profissionalidade e identidade docente.

Com essas informações e saberes aprendidos, construídos e reconstruídos empiricamente e teoricamente, espera-se que o resultado venha a contribuir com a minha formação inicial, pois a partir da realidade, possamos refletir sobre o que é ser professor atualmente e seus desafios. Assim, como os profissionais que já estão há alguns anos batalhando nessa profissão, a fim de fazê-los refletir sobre o significado de ser professor e de suas praticas pedagógicas. Além disso, trazer aspectos para serem refletidos pelos professores formadores de professores que possuem uma grande responsabilidade, pois em muitos cursos de formação de professores existe a queixa da dicotomia entre teoria e prática.

A seguir, discute-se os dados construídos a partir deste processo investigativo a luz dos teóricos.

4 A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA REFLEXIVA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Nesse capítulo serão descritos e relatadas às informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas e de conversas informais com os sujeitos da pesquisa. Procura-se fazer uma análise dessas informações esforçando-se em estabelecer uma articulação entre as teorias estudadas e as reflexões dos sujeitos participantes da pesquisa.

4.1 Percepções sobre a profissão docente e dificuldades

De acordo com Souza e Ferreira (2016, p.4), a palavra docência “[...] tem suas raízes no latim – docere que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Nesse contexto, percebe-se que a docência se refere a uma prática de instruir e ensinar, com o intuito de instigar, mediar ou provocar aprendizagens no indivíduo que se predispõe em aprender. É notável que existam várias instituições que buscam ensinar os indivíduos os diversos conhecimentos que foram construídos ao longo da humanidade.

A escola é responsável pela educação formal dos sujeitos e é o professor, nesse contexto, que tem o papel de mediar a relação dos alunos com o conhecimento sistematizado. Diante disso, percebe-se a grande responsabilidade que o professor tem na formação dos sujeitos e partir disso vários debates emergem a respeito da formação desses profissionais da educação, ou seja, como se constituem/constroem professores.

No caso dos participantes da pesquisa, nas entrevistas realizadas, ao serem questionados sobre o significado da docência para eles, as respostas foram bastante semelhantes: dos 8 professores entrevistados 6 apontaram que a docência atualmente não se remete, apenas a ensinar e instruir, embora essa ação ainda se constitui como um dos pilares da prática docente. Ou seja, “[...] é acreditar que vai conseguir mudar algo. Com a educação se vai longe, apesar de cada vez mais difícil devido a falta de apoio e incentivos necessários (P1)”¹. A professora P2 ressalta que ser professor é contribuir para a formação humana dos estudantes em todos os seus aspectos e não priorizar, somente, o aspecto cognitivo, “e sim motivá-los para que eles deem importância para os estudos como, também buscar ter uma consciência crítica da sociedade que os rodeia, na qual estamos inseridos”. A professora P4 afirma que “ser professor não é só dominar conteúdos e ter títulos, mas ter a humildade e

¹ Depoimento da professora P1.

consciência de que seu trabalho não pode ser alienado, ou seja, caracterizando-se como desvinculado da conjuntura social”. Ou seja, “ter um comprometimento para com a educação integral dos alunos”.

Nesse contexto, Pimenta e Lima (2009, p. 12) apontam que:

O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante de diretores, professores, funcionários e pais de alunos e de sindicatos, governantes e outros grupos sociais organizados. Não ignoramos que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado pelas políticas de governo. Todavia, os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. [...]. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.

Já os demais professores entrevistados e a coordenadora Pedagógica (CP) apontaram que a docência induz a um desafio diário, pois além de serem responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem mais conteudista ou cientificista, o docente, “[...] recebe a responsabilidade junto com a escola, assumindo papéis, como, por exemplo: de pai, psicólogo, mãe e entre outros, ou seja, um pouco de cada um (P8)²”. Essa concepção de que a escola irá sanar todas as lacunas que a família e a sociedade deixam na formação do aluno remete ao aspecto da “autonomia absoluta”, entendendo que “essa concepção é otimista porque valoriza a Escola, mas é ingênua, pois atribui à ela uma autonomia absoluta (CORTELLA, p. 110).

Nessa esteira concordo com Pimenta e Lima (2009, p. 14-15) que ressaltam:

Na sociedade brasileira contemporânea novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais, que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciência e tecnologia para coloca-los em melhores condições de enfrentar a competitividade. [...] Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertezas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares [...] questionando os modos de pensar, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

Partindo dessa perspectiva, e notável, que a docência esta para além do ensinar conteúdos, ou seja, é uma atividade dinâmica e complexa que envolve várias instâncias exigindo posturas de “super-professores” (P8). ³Essa expressão nos infere que temos uma grande responsabilidade para com a educação dos indivíduos.

² Comentário desta professora durante a entrevista.

³ Nomenclatura utilizada pela entrevistada.

O professor P6 ressaltou que:

[...] na relação professor/aluno é essencial se ter uma parceria dialógica e respeito entre ambos, pois o aluno irá se sentir acolhido podendo se expressar e dar opiniões. É claro que os professores devem ter em mente os limites e saber lidar com a autoridade de ser professor, pois não adianta impor, mas provocando a reflexão para que estudante pense e compreenda os motivos de determinadas regras”.

Assim, Pimenta e Lima (2009, p. 16) ressaltam que “para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade”, pois o processo de ensino e aprendizagem, como foi dito anteriormente é dinâmico e complexo.

Através de comentários feitos pelos entrevistados, é perceptível que a função docente está para além das questões cognitivas, ou seja, nos dias atuais, de acordo com Chakur (2009, p.111) “[...] ao professor têm sido atribuídos cada vez mais papéis, um número cada vez maior de tarefas [...]; e que é difícil cumprir todas a contento”. Talvez isso possa consequência da nossa cultura atual, pois a escola possui a responsabilidade de contribuir para a formação humana dos indivíduos, dessa forma englobando vários aspectos, sendo que em alguns casos veem substituindo a ação da família.

Nessa esteira, concorda-se com a declaração da autora Chakur (2009, p.115), argumenta que:

Não acho que o papel do professor é só dar aula, que para ser professor é só saber dar aula. Claro que é necessário dominar o conteúdo, é necessário. Mas há muito mais coisas que atualmente são exigidas do professor e que realmente eu acho que fazem parte do seu papel. Em outra ocasião (Chakur, 2000), já arrolei algumas condutas, atitudes e habilidades que me parecem centrais ao papel do professor:

- Os professores têm que ter algumas habilidades que podemos chamar de *técnico-pedagógicas*, por exemplo, saber quais são os objetivos que ele pode colocar para suas aulas, para sua disciplina, para a série com que está lidando, como vai avaliar. Então, são estas habilidades que todo professor precisa ter.
- Outro traço é a competência em habilidades *psicopedagógicas*, no sentido de que ele tem que conhecer um pouco o perfil daqueles alunos com quem vai lidar: são crianças de que idade? São adolescentes? Então, ele tem que saber interagir com gerações que não são a dele.
- *Responsabilidade social* é outra coisa, ele tem que saber que está cuidando da cidadania das novas gerações, não é isso? Não é apenas o dar aula, como eu falei, nem ensinar um certo conteúdo.
- *O compromisso político*; eu tenho a impressão de que o principal é defender uma mudança social, as transformações sociais que levem a superar as nossas desigualdades.
- Outro elemento do papel do professor seria o *engajamento na rotina institucional*; acho que o professor tem que saber que deve preencher uma papeleta, tem que saber dos horários, das normas da escola, que, inclusive, existem as normas gerais para qualquer escola, mas há escolas que têm suas normas próprias; então, ele tem que aprender a lidar com elas, não é? Para poder justamente fazer o controle com seus alunos.
- E *investimento na própria formação*, que eu acho fundamental, e é o que vocês estão fazendo. O professor precisa crescer, não pode parar no tempo, porque a escola não para no tempo.

Nesse contexto percebe-se que formar professores não é tarefa fácil, pois é uma profissão que se caracteriza como complexa, pois no chão da sala de aula objetiva-se colaborar na formação dos estudantes a fim de formar cidadãos comprometidos, críticos, éticos e responsáveis. Nesse sentido, contraria a ideia de que a escola é o espaço, somente do conhecimento científico, mas também se constitui em um espaço que problematiza as situações que perpassam em nossa sociedade, dessa forma, deixando para trás a neutralidade e a ideia do “mundo da escola”⁴. É claro que todas essas questões devem embasar-se nos princípios da diversidade, respeito e da ética, pois não devemos subjugar o que nós acreditamos que não seja o correto, mas instigar o aluno e a comunidade para que reflitam e pensem. Nesse contexto, a escola é um local para busca de conhecimento, compartilhamento e construção de saberes e de debates, dessa forma tornando-se um espaço significativo para os sujeitos.

Sobre serem docentes atualmente, todos os professores e a CP alegaram que é um desafio e que vale a pena, pois nas mais variadas profissões, cada uma possuem seus pontos positivos e negativos. Por unanimidade todos alegaram que escolheram essa profissão e já tinham consciência de que era uma profissão complexa, mas encantadora e de suma importância, apesar de ser bastante desvalorizada em nossa sociedade.

Sobre as principais dificuldades da profissão docente, o discurso dos professores e da coordenadora foram bastante parecidos. Em síntese as principais dificuldades são: a desvalorização da educação e da atividade docente, condições precárias, falta de materiais e espaços, investimentos, políticas públicas para a educação, fatores intra-escolares e extra-escolares e a relação com as famílias.

É importante salientar que todos esses aspectos mencionados pelos entrevistados influenciam diretamente a qualidade da educação em nosso contexto, ou seja, caso não haja investimento, como oferecer uma educação de qualidade para as crianças, os jovens e adultos?

A partir desta perspectiva, os professores e a coordenadora argumentaram que essas dificuldades interferem na prática docente. Nesse contexto, destaca-se a fala da professora P7 que argumentou:

[...] nós educadores não podemos perder o encantamento por esta profissão, pois apesar das cobranças e da rotina é essencial que professor busque estar sempre “renovando-se” e aberto às novas situações emergentes. Por isso é importante que o professor leve em consideração o contexto social, escolar, das condições físicas e estruturais da escola, a fim de fazer o seu melhor e não querer colocar em prática

⁴ Ver em LIBÂNEO, José Carlos, Uma escola para novos tempos *In Organização e gestão da escola: teoria e prática*, Goiânia, Alternativa, 2003.

planejamentos e atividades que acontecem em outro contexto diferente. É claro que tem dias que ficamos tristes, pois planejamos uma aula, mas no dia desta, aquele recurso, espaço ou material não pode ser utilizado.

Sobre a desvalorização da educação e do trabalho docente no Brasil isso é decorrente de sua historicidade, que já foram salientados anteriormente neste trabalho. De acordo com Jacomini e Penna (2014, p. 182-183):

Pesquisas indicam que, em diferentes momentos da história da educação no Brasil, foram realizadas reformas educacionais que favoreceram a fragilização do trabalho docente e a precarização de suas condições. Essa característica tem se acentuado, trazendo consequências para o ensino (Sampaio & Marin, 2004). Alguns indícios dessa precariedade estão no fato de o docente enfrentar problemas em relação ao reconhecimento de sua autoridade pelos pais e pelos alunos; de ter deixado de ser referência na comunidade; de lidar com mais dificuldade com questões de indisciplina na sala de aula; e de passar a ser alvo de críticas vindas dos mais variados setores da sociedade (Junqueira & Muls, 2000). Desde os anos de 1990, reformas educacionais têm sido realizadas por diferentes governos no Brasil, inseridas em debate internacional sobre a necessidade de promover melhorias na educação, nas quais o professor é visto como peça-chave desse processo. A questão da qualidade do ensino, nos termos dessas reformas, passa pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do professor. Medidas foram tomadas nesse sentido, com destaque para a responsabilização do Estado, no que diz respeito às garantias de qualidade na formação e nas condições de trabalho dos professores.

Nesse sentido, salienta-se o avanço que as políticas para com a educação tiveram com a implementação dessas leis e o Estado se responsabilizar por essas ações. Diante disso, já nota-se o esforço de valorizar o magistério, mas em contrapartida as questões salariais não são atraentes, visto que outras profissões de nível superior são mais valorizadas financeiramente.

Outro ponto destacado pela professora P8 que se constitui como uma dificuldade do trabalho docente é em relação à perda de autonomia, ou seja, as secretarias de educação cobram dos (professores) resultados imediatos e positivos. Diante disso, a professora P8 afirma que: “temos que trabalhar dentro dessas caixinhas dos descritores e muitas vezes a coordenadora chega com atividades prontas para treinar os alunos para uma determinada avaliação o que ocasiona um certo desconforto”. Diante dessa fala da professora percebe-se que existe uma pressão de órgãos em relação ao seu trabalho que o objetivo principal é os resultados, pois se este for negativo a culpa é do docente, da família e dos alunos, ou seja, sempre a procura de culpados.

Outro desafio desta profissão, salientado por seis professores, se refere à falta de apoio das famílias para com a educação dos estudantes. Sabe-se que esse aspecto representa um dos grandes dilemas nas instituições de educação, sejam elas públicas ou privadas. É preciso saber lidar com essas relações, pois é necessário “identificar e promover as condições

para que, entre educadores e pais, seja possível estabelecer uma aliança” (BONOMI, 1998, p.167), ou seja, ter uma relação contínua e não, somente, nos dias de reuniões ou assinaturas de boletins.

Ramos (2010) discorre sobre a importância dessa relação, pois possibilidades se abrem quando a escola conhece a visão das famílias e dialoga com elas, no intuito de juntas construírem ambientes propícios de desenvolvimento e aprendizagens dos alunos. Assim, os professores podem conhecer melhor o contexto em que o aluno está inserido e compreender certas atitudes dos estudantes. Zabalza (apud Ramos, 2010, p.39) aponta que esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola como também, “[...] enriquece os próprios pais e mães e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas”. Dessa forma, nota-se que a parceria entre escola e família é fundamental para a melhoria da qualidade da educação dos estudantes.

4.2 Um mergulho na prática docente

O outro objetivo deste trabalho foi conhecer a percepção dos professores sobre a sua própria prática. Ao serem questionados sobre isso, por unanimidade todos afirmaram que é essencial que professor pense e reflita sobre a sua própria prática, pois auxiliam no desenvolvimento profissional do docente. Ostetto (2010, p.134) aponta que este “ato possibilita o encontro com suas dúvidas, deixando-o frente a frente com seus erros, com seus limites”. Nesse sentido, refletir sobre a sua própria prática colaborará com o seu trabalho a fim de aperfeiçoar e melhorar sua ação. Entretanto, sabe-se que não é fácil, pois são vários aspectos que são levados em consideração.

Diante disso, alguns professores apontaram que essa prática de pensar sobre a sua aula, o seu fazer pedagógico é essencial para melhorar sua prática com o intuito de inovar metodologias, de modo que facilitem o aprendizado e que os alunos se sintam motivados e participativos na construção dos conhecimentos.

Destaca-se a seguinte fala da professora P1:

Sempre devemos refletir sobre nossa prática, buscando melhorar a cada dia, inovando o nosso fazer pedagógico para não cair no fazer por fazer ou só para dar conta do conteúdo dos livros. Acredito que essa reflexão deve ser um exercício diário de todo educador, pois se alunos não estão aprendendo e se não se sentem bem em nossas aulas, o que devemos fazer? Se o nosso principal papel está ligado ao processo de ensino/aprendizagem. Partindo desse pressuposto temos que avaliar que metodologias ou ações chamariam atenção desses estudantes e isso só é possível quando o educador tem em mente esse comprometimento, pois eu amo a minha profissão e quero fazer o meu melhor dentro das minhas possibilidades.

Nesse contexto, Junior (2010, p.585) aponta que:

[...] a prática do educador não se manifesta somente no domínio de conhecimentos e técnicas socializadoras do conhecimento, fazendo-se necessário, também, identificar e viabilizar seus objetivos e finalidades, relacionando-os às reais necessidades do grupo, sem perder a sensibilidade e a criatividade. É na ação que o professor demonstra suas capacidades, exercita suas possibilidades e atualiza suas potencialidades, revelando, no fazer, o domínio dos saberes e o compromisso com o que é realmente necessário.

Ainda para o professor P6 esse processo de pensar sobre a sua própria prática “ajuda os professores a se deslocar de sua zona de conforto e vislumbrar novos horizontes”. Nessa esteira Junior salienta que (2010, p. 581):

Em nosso entender, a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz. O distanciamento da prática oportuniza melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente.

Já para a professora P4 é essencial para a prática docente basear-se nos seguintes pressupostos, a saber:

Deve-se ter em mente: O que fazer? Como fazer? O que eu posso fazer? E depois, refletir sobre os aspectos positivos e negativos, a fim de construir e reconstruir conhecimentos que são próprios da profissão docente. Esses são os questionamentos que norteiam a minha prática, pois sabemos que o planejamento educacional deve levar em consideração a realidade vivenciada e deve ter intencionalidade, pois a educação escolar contrapõe-se a outras formas de educação espontânea, geralmente, baseando-se em conhecimentos científicos e sistematizados.

Também é importante destacar a fala da professora P5 que argumentou:

As práticas dos professores é que vão mostrar quais são as suas concepções sobre educação, para quem ensinar, como ensinar, sua relação com os alunos, pois muitas vezes há divergências no falado e do praticado. Por isso eu tento sempre me renovar, aprender coisas novas e invisto na minha formação buscando sempre me entusiasmar e melhorar a minha prática. Participo de formações oferecidas pela prefeitura de Fortaleza e faço alguns cursos à distância e presencial que contemplem temáticas que eu tenho interesse.

A formação de professores é prerrogativa legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 e regulamentada através do Decreto n.º 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dando diretrizes para a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – na promoção de programas de formação inicial e continuada. O decreto, estando de acordo com os artigos nº 61 a nº 67 da

LDB n.º 9.394/96, abrange todas as modalidades da educação básica, como apregoa no inciso I do Art. nº 2º:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas. (BRASIL, 2009).

É perceptível, ainda, a necessidade de uma educação construída em bases científicas, por proporcionar aos docentes a construção de novas aprendizagens, conhecimentos e aquisição de novas habilidades, possibilitando melhorias na qualidade do ensino. Mas é importante também ressaltar o caráter que essas formações têm apresentado. A partir do comentário feito pela professora, nos incita a refletir nessa busca de investir na formação docente e isso nos infere o quão é importante o professor ser um eterno aprendiz, pois esta profissão exige dinamismo devido as rápidas transformações e surgimento de novos conhecimentos.

Ao perguntar sobre a existência ou não de dicotomia entre teoria e prática, dos 9 entrevistados 7 apontaram que existe sim. Estes colocaram em pauta várias questões e temáticas como, por exemplo: a falta de contato ou distanciamento da realidade da escola durante o curso de graduação, cursos de formação de professores demasiadamente teóricos, o saber da experiência quase que inexistente e entre outros aspectos.

Destaca-se a seguinte fala da professora P1:

Quando eu terminei minha graduação em Língua Portuguesa e comecei a trabalhar em uma escola próxima a minha casa, eu senti muitas dificuldades. Fato que me deixava angustiada, pois não me sentia preparada. Planejava as atividades e tinha aquelas que não davam certo. Eu tinha e tenho bases teóricas, mas eu não conseguia articular teoria e prática. Eu sei que tem muitas questões envolvidas nisso, por exemplo: a formação docente, as grades curriculares e outros fatores. Entretanto buscava soluções, ideias, inovações como também, conversava com outros professores que já tinham experiências. Atualmente, apesar das experiências adquiridas e aprendizagens e habilidades desenvolvidas, ainda tenho muitas dificuldades, pois eu participo de formações ofertadas pela prefeitura e tudo o que é dito lá é lindo e maravilhoso. É algo que passa distante da nossa realidade e que algumas vezes não temos suporte para trazer essas ideias, inovações para nossa sala de aula. Por isso eu tento captar algumas ideias, de forma que eu possa adaptá-las a minha realidade e que tenha significado para mim e, também para os estudantes.

Outro depoimento que merece destaque é da professora P4, o qual afirma:

Eu tive um choque com a realidade, mas isso não me debilitou. Foi a partir deste choque que eu comecei a perceber o quanto era complexo a situação da educação pública em nossa cidade. Reconheço que no começo da minha profissão eu tinha ideias e desejos de ir fazendo a diferença custe o que custasse, mas aí percebi que não era bem assim, ou seja, outros fatores afetavam o meu fazer docente e tive que aos poucos contornando essa situação. Confesso que em alguns momentos eu me

esquecia totalmente das teorias e caminhava pelo viés do praticismo mesmo, ou seja, aprendendo na prática, sendo que esse aprender tem e teve o seu papel importante na construção da minha identidade. É comum nos cursos estudamos os teóricos e depois vamos aprender na prática, ou seja, não se tem essa articulação entre a teoria e a prática.

Nesse contexto, Freitas (2012) discorre que essa perspectiva é decorrente da estrutura dos currículos dos cursos de formação de professores, pois:

Temos uma estrutura universitária que se organiza propedeuticamente, ou seja, toda nossa estrutura de graduação está montada em cima de uma concepção curricular que tem, implicitamente, uma noção de teoria e prática que aponta para o seguinte: primeiro temos que dar a teoria para depois, ela ser aplicada a situações práticas. A nossa organização universitária está montada em cima desta visão. Os cursos e aulas começam, em geral, com a teoria e depois vão passando para aspectos práticos. (FREITAS, 2012, p.93)

Diante desse contexto, evidencia-se que existe uma distância entre a universidade e as instituições de educação, o que dificulta o trabalho pedagógico (Freitas, 2012), ou seja, a unidade teoria e prática não caminham juntas no percurso do curso, dessa forma, há o “[...] aperfeiçoamento das teorias, mas sem prática [...]” (FREITAS, 2012, p.94).

Já os outros entrevistados alegaram que essa dicotomia, em sua prática, nunca existiu, pois antes fazerem e concluírem a graduação já trabalhavam em escolas e durante esta já conseguiam compreender que a teoria ajudava na prática, ou seja, ajudava-os a pensar em estratégias, na sua prática e nas relações com os estudantes. Pode-se citar como exemplo o seguinte depoimento da CP, no qual ressalta:

Eu levava a escola e suas situações para a sala de aula (na universidade) para debater e tentar compreender o que estava acontecendo, ou seja, é necessário dar importância tanto para as teorias quanto para o saber da experiência, os quais me ajudam a desenvolver a minha identidade e construir-me professora.

Outro depoimento que merece destaque é do professor que P6 que acentuou:

Para uma boa atuação profissional é importante unir esses dois elementos, há profissionais que possuem uma boa bagagem de conhecimento, mas suas estratégias e metodologias são rudimentares [...] deixando a desejar. Atualmente o modelo de transmissão de conhecimentos já está ultrapassado, pois eu noto que não causa encantamento, ou seja, “é só mais uma aula chata” que muitas vezes não tem sentido para os alunos. Então nós professores precisamos de teoria e prática para o nosso fazer, pois tanto a teoria como a prática norteia-o.

Nesse sentido, as teorias embasam a prática dos professores, de modo que teoria e prática não são tratadas dicotomicamente. Dessa forma, provoca um processo importante de se tornar professor, pois haverá conflitos internos e externos (Ostetto, 2010) de representações, nas quais a solução para estes não se encontram nos manuais de pedagogia ou

psicologia, mas que são aprendidos nas vivências e experiências, como também na busca de saber.

Partindo das respostas dos entrevistados percebe-se que a estrutura curricular dos cursos de formação de professores, teoria e prática se encontram em momentos distintos, ou seja, durante os primeiros semestres os educadores em formação tem contato com as diversas teorias. Já nos últimos semestres é proporcionado o contato de forma mais significativa com instituições educativas na forma de estágios, principalmente, para aqueles que não estagiam ou tem contato com estas.

Nesse contexto, há a dificuldade de articular as teorias com a prática, pois existe o distanciamento do curso para com a realidade concreta da sala de aula e do trabalho pedagógico. (Freitas, 2012).

Acredita-se que é essencial que desde a formação inicial, os educadores se atentem para o ato de conhecer, interagir com a realidade educacional, a fim de refletir sobre esta, pois é a partir desta ação, o educador poderá desenvolver habilidades e contrapor concepções que implicará no processo contínuo da sua formação docente. Entretanto para que isso aconteça é necessário que os cursos formadores de professores se reformulem, de modo a atender as necessidades do educador em formação.

4.3 O professor reflexivo: impressões e noções

Como foi dito anteriormente, um dos objetivos deste trabalho busca conhecer o que pensam os professores sobre o educador como um profissional reflexivo. A princípio, perguntou-se a todos os entrevistados se eles conheciam ou se já ouviram falar nessa expressão.

Foi constatado que dos 9 entrevistados, apenas, 4 alegaram que já tinham estudado sobre esta temática em disciplinas durante a graduação. É importante ressaltar que por unanimidade eles tiveram a oportunidade de discutir e ler sobre esse conceito na disciplina de Didática ou de Educação Popular, sendo nesta última alguns tiveram contato com as percepções e pensamento de Paulo Freire.

Sobre o professor reflexivo, destaca-se a seguinte fala da CP:

[...] é aquele que reflete sobre sua prática baseando-se em teorias que o ajuda na sua prática cotidiana. É uma forma da ação docente não cair no praticismo, ou seja, achar que só pela prática o fazer docente está completo. Eu, particularmente, considero que deve ser um circulo em que teoria, ação e reflexão “conversam” entre si.

De acordo com essa fala, é perceptível que o professor reflexivo se contrapõe com a ideia do praticismo, ou seja, trata-se de uma prática refletida. Ressalta-se que esse processo poderá ser possibilitado através da atividade de pesquisa, uma vez que ao pesquisar sobre a prática docente, o educador, distancia-se da sua subjetividade e a torna objeto de pesquisa confrontando e/ou problematizando as ações.

Partindo desta perspectiva é possível que o educador compreenda os contextos sociais, históricos, culturais e entre outros aspectos, com o intuito de desenvolver estratégias para intervir levando em consideração as condições concretas nas quais o ensino ocorre.

Outro comentário que merece destaque é do professor P6 ressalta que “[...] é essencial que o professor alie o conteúdo ministrado com temas de conjuntura, da atualidade e a partir deles os seus discentes irão produzir novos conceitos e pontos de vistas”.

Outro aspecto destacado pelo o mesmo se refere a questões de estarem sempre atualizados e inovar em suas práticas pedagógicas. Ainda para ele:

os moldes de uma aula tradicional já não funcionam bem, pois com as mudanças sociais, políticas, tecnológicas e culturais é difícil ter atenção dos estudantes. Dessa forma, em alguns casos não conseguimos dar conta das necessidades destes estudantes, ou seja, há a necessidade de um modelo colaborativo do ensino e não se centralizar no professor.

De acordo com Moretto (2000), essa perspectiva de não centralizar o processo de ensino e aprendizagem na figura do professor possibilita que tanto o professor quanto o aluno sejam agentes ativos na construção e reconstrução dos conhecimentos. Além disso, esse comentário infere que o contexto educacional é singular e dinâmico, ou seja, a prática docente não é como seguir uma receita.

As professoras P4 e P2 ressaltaram que a prática reflexiva poderá inibir práticas excludentes, punitivas e seletivas como, também, motivar os estudantes para que possam acreditar nos seus sonhos e transformar a sua realidade e se possível da sua cidade, ou seja, renovar as esperanças de um futuro e qualidade de vida melhor.

De acordo com Freitas (2012, p. 104) essa perspectiva permite o docente “a lutar contra as tendências do pragmatismo, imediatismo, o ativismo e o espontaneísmo pedagógico – situar-se concreta e historicamente, objetivar-se no seu trabalho de maneira crítica e com possibilidades transformadoras”.

Ainda para a professora P2, apesar das cobranças e da rotina é essencial que professor busque estar sempre “renovando-se e aberto às novas situações emergentes, pois

nem sempre estamos preparados ou munidos de ferramentas para lidar com determinada situação”.⁵

Sobre isso Shôn (*apud* PIMENTA, LIMA, 2009) enfatiza que esse movimento do professor reflexivo questiona o tecnicismo presente na formação de professores, pois esta visão não compreende que o ensino se realiza em situações singulares, ou seja, há o predomínio do praticismo, caracterizando-se por treinamentos de habilidades e técnicas de forma descontextualizada e sem análise crítica. Nessa esteira acredita-se que o professor reflexivo não tem uma prática alienada, mas busca ter um olhar cuidadoso frente aos problemas que emergem no âmbito educacional, social e político. Ou seja, incita visões mais amplas dos fatores que influenciam a educação e o trabalho docente.

Já os outros entrevistados afirmaram que até o momento não conheciam esse termo e nem o conceito de professor reflexivo. Destaca-se a seguinte fala da professora P1 “Eu nunca ouvi falar sobre essa expressão. Professor reflexivo [...] acredito que seja um termo recente”. Já para a professora P3

Não me recordo de ter discutido ou lido sobre essa temática, talvez tenha sido implicitamente, mas não conheço do que se trata este conceito. Se eu for analisar a expressão acredito que tenha algo haver em refletir, pensar sobre a própria prática docente e no contexto em que ela ocorre.

Também se destaca a fala da professora P5 sobre o professor reflexivo, a saber:

Eu acredito que o professor reflexivo está sempre se atualizando, antenado com o mundo, reflete sobre a vida, questões sociais, política, sobre seu trabalho e também sobre os conhecimentos sistematizados. Também é aquele que provoca no aluno a reflexão, fazê-lo pensar e ter um olhar crítico.

Apesar dessas respostas pode-se perceber que os professores trazem aspectos no que concerne ao professor reflexivo sem ter esta consciência. Acredita-se que esse conceito fosse mais debatido dentro da própria universidade e nas formações continuadas poderia desencadear a reflexão sobre a prática de cada professor alertando-os para esses paradigmas/dilemas que afetam o trabalho docente. Assim, o educador teria uma visão macro do contexto que sua profissão está inserida. Além disso, poderia desencadear um torna-se professor, mas com um viés pesquisador na busca de compreender e elaborar soluções para as situações que emergem no seu trabalho docente.

Ao questionar sobre a reflexão como elemento base para a prática docente todos os professores apontaram que esta deve ser um exercício diário de cada educador, pois a partir

⁵ Comentário feito pela docente.

deste movimento de refletir sobre a ação/prática pedagógica pode-se ter, na visão dos entrevistados, a saber:

o aperfeiçoamento e enriquecimento do fazer docente, maturidade, inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem, melhorar os índices educacionais, renovar e reconstruir conhecimentos teóricos e práticos, buscar maneiras de despertar nos alunos o interesse em aprender, não ser passivo, ter consciência crítica do contexto em que estamos inseridos e entre outros.

Nessa esteira, Giroux (*apud*, PIMENTA, LIMA, 2009, p.52-53) aponta que:

[...] a mera reflexão sobre o trabalho docente em sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Concordando com a crítica desses autores, entendemos que a superação desses limites se dará a partir de teoria(s) que permita(m) aos professores entender as restrições impostas pela prática institucional e pelo histórico social ao ensino, de modo a identificar o potencial transformador das práticas.

Essa citação infere que não se deve deixar a reflexão ganhar “status” de modismo, ou seja, que não tenha uma apropriação banalizada e sem criticidade, de forma que não compreenda a sua essência que já fora discutida no decorrer deste trabalho.

Partindo das informações obtidas com a pesquisa de campo junto aos professores e a coordenadora, dados estes analisados por meio de suas falas e confrontados com as teorias estudadas desde o início desta pesquisa, evidenciou-se que reflexão deve ser um elemento essencial para a prática docente, visto que a partir dela pode-se ter um olhar sobre a sua prática no “chão da sala de aula” como, também para com a instituição educativa, o contexto social, as relações interpessoais e entre outras instâncias. Ressalta-se que apesar da minoria ter lido ou discutido sobre o professor reflexivo, foi notável que os entrevistados argumentaram que é importante que a prática docente tenha como um dos pilares a reflexão, pois a partir dela poderá evidenciar os aspectos positivos e estrangulantes de sua prática, mas também propicia um olhar macro sobre o contexto em que o processo educativo ocorre.

Além desse aspecto, percebe-se que ao pensar no significado de ser professor atualmente, foi comum a todos a ideia de ir para além dos aspectos cognitivos e do instrucionismo. Nessa ótica, foi notável que os professores e as escolas, hoje, acabam sendo os responsáveis por educar as crianças e os jovens de forma integral, desde aspectos psicológicos, cognitivos, morais, conduta e outros diversos. Diante do exposto nota-se a complexidade do trabalho docente, pois ele poderá ajudar seus alunos no desenvolvimento da personalidade, do conhecimento cognitivo e para a vida. Por isso, é importante que o professor tenha consciência de sua profissão, já que exercerá uma grande influência na vida de seus alunos, para que possa agir de forma positiva, potencializando vários aspectos que os

alunos possuem e não impondo sua ideologia como a “certa”. Por isso, é importante que o respeito às diferenças, à ética e entre outros sejam trabalhados no âmbito escolar.

Entretanto, não se pode esquecer que “a atividade do professor possui uma natureza pedagógica, ou seja, possui objetivos baseados em princípios educativos que são marcados por intencionalidade a fim de contribuir para a formação humana dos alunos”. Partindo desse pressuposto Pimenta e Lima (2009, p. 16) salientam que “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos”. Nesse sentido, esse é um dos aspectos inerente à profissão docente.

Para tanto é essencial ter o apoio das famílias, fato que foi identificado como um dos dilemas da profissão docente nesta pesquisa, pois é sabido que é importante estabelecer essa parceria com a família, devido ser a instituição mais próxima dos alunos para promover uma educação significativa, ou seja, romper com a ideia do “mundo da escola”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, percebe-se que os professores participantes acreditam que a prática reflexiva é essencial para o fazer docente, baseando-se em uma investida que busca melhorar a qualidade da educação assim como, aperfeiçoar sua prática. Isso só é possível a partir da compreensão e significado da docência para cada professor, fruto dos processos formativos e aliado a questões de foro íntimo, pois há aqueles que querem ter uma prática diferenciada e ainda há aqueles que conservam ideias ultrapassadas e/ou tradicionais.

A partir desta perspectiva do professor como educador reflexivo pode-se desencadear novas posturas que vislumbrarão outros horizontes, com o intuito de avaliar e analisar o que foi pensado, o feito e o que poderia ser feito, ou seja, teorizando a própria prática. Portanto, é um processo que exige que o educador se coloque como um pesquisador. Nesse sentido, o educador sempre estará em um constante processo de torna-se professor, ou seja, redescobrimo a sua identidade e o seu fazer. Além desses aspectos, permite refletir, pensar sobre as outras relações que influenciam a sua profissão, ou seja, saber quem escolhe os conteúdos, questões sociais, econômicas, políticas, culturais e entre outros fatores.

Neste estudo não compete, julgar os professores que não tem essa sensibilidade de refletir sobre o contexto educacional e para com suas práticas, pois em alguns casos isso pode ser consequência do currículo dos cursos que formam educadores que inviabilizam a reflexão sobre esses aspectos ou por questões relacionadas a subjetividade do educador. Pode-se perceber isso quando se estuda sobre a historicidade da formação docente no Brasil em que o fazer docente é diretamente influenciado pelo contexto sócio-histórico vivenciado.

Apesar de ser considerada uma profissão bastante desvalorizada, é fato que ocorreram mudanças substanciais ao longo da história da formação docente, principalmente, ao ser implementada a LDB, Lei nº 9.394 em 1996 que deu respaldo a questões pertinente e legitimidade ao magistério.

A partir dos dados construídos, nesta investigação, é notável que a atividade docente esteja para além das questões cognitivas, uma vez que ao professor têm sido atribuídos cada vez mais papéis, um número cada vez maior de tarefas que envolvem as seguintes instâncias: responsabilidade social, psicológicos e pedagógicos, compromisso político e entre outros aspectos destacados pela autora Chakur (2009). Nesse sentido, é importante que o trabalho docente proporcione aos alunos a uma concepção coerente, articulada, explícita e crítica da realidade social.

Não foi nosso propósito do estudo promover generalizações, tão pouco esgotar nossas análises referentes ao trabalho docente na escola. Contudo, o estudo traz elementos importantes para o debate da formação e do exercício docente tendo como referência as discussões do professor reflexivo. A necessidade de manter sempre acesa a chama da reflexão no trabalho docente se afirma como um imperativo, condição necessária para a busca da melhoria e para o refinamento do magistério.

Destaca-se ainda, que existem fatores que dificultam o exercício do magistério. Fato que foi evidenciado nas entrevistas realizadas como, por exemplo: a desvalorização da educação e da atividade docente, condições precárias, falta de materiais e espaços, investimentos, políticas públicas para a educação, fatores intra-escolares e extra-escolares e a relação com as famílias.

Todavia, acredita-se que os educadores em formação e os que já exercem o magistério não percam o encantamento e o gosto pela profissão e que busquem sempre melhorar a cada dia. Por isso é importante ter uma visão crítica e sair da zona de conforto para que se possa investigar e analisar a formação docente, as práticas, as teorias no intuito de despertar nos educando “a magia do conhecimento”, o pensar e a criticidade. Assim, acredita-se que o aprender é essencial para a profissão do professor, pois não se nasce professores, mas as pessoas se constroem e se tornam professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. **Profissionalização Docente: A necessária valorização do papel de professor**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-07.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. Conhecimento escolar: epistemologia e política. *In*: **A escola e o Conhecimento** – Fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**, 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: Características e Problemas**. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/formacao_de_professores_no_brasil_gatti.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> >. Acesso em: 15 out. 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira Docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional**. Salvador, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>> . Acesso em: 02 nov. 2017.

JUNIOR, Valter Carabetta, Rever, Pensar e (Re) significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *In*: **Revista Brasileira de Educação Médica**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. São Paulo, Atlas, 2005.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em sala de aula**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
Disponível em: <<https://docgo.org/novoa-antonio-professores-imagens-do-futuro-pdf>>.
Acesso em: 20 ago. 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2010.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Trabalho docente**: características e especificidades.
Disponível em:
<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/trabalho_documento.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação Básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17- 52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, Grazielle de Albuquerque. **A visão dos professores, do núcleo gestor e das famílias sobre a relação família e escola na Educação Infantil**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOUZA, Ana Teresa Silva; FERREIRA, Maria Salonilde. **(RE)significando o conceito de docência**. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2006%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES/02__RE_RESSIGNIFICANDO%20O%20CONCEITO.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **História da Formação de Professores no Brasil**: O primado das influências externas. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267782582_HISTORIA_DA_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NO_BRASIL_O_PRIMADO_DAS_INFLUENCIAS_EXTERNAS>.
Acesso em: 18 ago. 2017.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES
QUE LECIONAM NA ESCOLA MUNICIPAL JONATHAN DA ROCHA
ALCOFORADO**

Universidade Federal do Ceará

Faculdade de Educação

Curso: Pedagogia

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso Semestre Letivo: 2017.2

Professor Orientador: Ronaldo de Sousa Almeida

Aluna: Amanda Pereira Lima

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A SER REALIZADA COM OS DOCENTES

1. Dados de Identificação:
 - 1.1 Sexo: Feminino () Masculino ()
 - 1.2 Graduado (a) em: _____
 - 1.3 Ano de Graduação: _____
 - 1.4 Instituição onde cursou a graduação: _____
 - 1.5 Possui especialização/metrado/doutorado: () sim () não
Se possui, em qual área? _____
2. Há quanto tempo leciona?
3. Por qual motivo você escolheu ser professor?
4. Para você, o que é ser professor atualmente?
5. Quais os principais desafios dessa profissão?
6. Você acredita que existe dicotomia ou disparidades entre teoria e prática?
7. Em algum momento da sua graduação ou na sua vida acadêmica, você já ouviu falar sobre o conceito de professor reflexivo? Se sim, o que você pensa sobre essa questão? Se não, o que vem a sua mente, o que você acredita do que trata?
8. Você reflete sobre a sua prática? O que você pensa dela?
9. Você participa de formações continuadas? Se sim, de que forma elas colaboram para com o seu fazer docente?
10. Para você o que significa ter uma prática reflexiva?